

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS (CFCH)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Ana Caroline Ferraz Borreti

Planejamento, rotina e ações de cuidado na educação das crianças
de 0 a 3 anos.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Daniela de Oliveira Guimarães

Rio de Janeiro

Abril de 2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS (CFCH)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

**Planejamento, rotina e ações de cuidado na educação das crianças
de 0 a 3 anos.**

Ana Caroline Ferraz Borreti

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Daniela de Oliveira Guimarães

Rio de Janeiro

Abril de 2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS (CFCH)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Ana Caroline Ferraz Borreti

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Aprovada em: _____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA

Orientador (a): Prof.^a Dr.^a Daniela de Oliveira Guimarães

Professor (a) Convidado (a): Prof.^a Dr.^a Deise Arenhart

Professor (a) Convidado (a): Prof.^a Dr.^a Núbia Oliveira Santos

Rio de Janeiro

Abril de 2019

Dedico a Janete, Adilson e Maria Clara; assim como a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

Agradecimentos

Agradeço, primeiramente, a minha família; aos meus pais Janete e Adilson, e a minha irmã Maria Clara, que sempre me incentivaram e fizeram o possível para que eu chegasse até aqui.

Agradeço também aos amigos que fiz durante a graduação, Fernanda Meireles, Jaqueline Soares, Rafael Angelo e Taís Souza, que estiveram sempre comigo durante esses anos de formação e possibilitaram que esse percurso fosse mais sereno e alegre.

Agradeço a todos os meus amigos, que sempre estiveram presentes em todos os importantes momentos da minha vida. O apoio e compreensão de vocês foi fundamental para que pudesse concluir mais essa etapa.

Agradeço, carinhosamente, a minha professora orientadora, Daniela Guimarães, por seu apoio e confiança, por sua paciência e sua orientação; a tudo que pude aprender com você durante esses anos que estivemos juntas.

Agradeço pela oportunidade de participar do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC- UFRJ), pois não foi apenas o campo de pesquisa para este trabalho, mas um espaço onde pude aprender bastante.

Agradeço, especialmente, às professoras Deise Arenhart e Núbia Santos, por todo carinho, atenção e aprendizados que pude ter com vocês durante esses anos que estivemos juntas no grupo de pesquisa.

Agradeço a cada professor que tive ao longo desses anos na Universidade, assim como também àqueles que passaram pela minha vida escolar, pois todos contribuíram em minha formação.

“O ideal da educação não é aprender ao máximo, maximizar os resultados, mas é antes de tudo aprender a aprender, é aprender a se desenvolver e aprender a continuar a desenvolver depois da escola”

(Jean Piaget)

SUMÁRIO

Introdução	9
Capítulo 1- As relações entre planejamento, rotina e ações cuidados	11
Capítulo 2- A pesquisa	21
2.1 - A pesquisa: metodologia e campo	21
2.2- Planejamento e rotina na creche: os contrastes e as possibilidades na organização do trabalho pedagógico na creche	24
2.3- As ações de atenção e de cuidados na educação das crianças de 0 a 3 anos	31
Considerações finais	38
Referências bibliográficas	39

Resumo

Este estudo discute a relação entre planejamento e rotina nas ações de atenção e de cuidado na educação das crianças de 0 a 3 anos. No contexto educacional da creche, é possível notar que as práticas ligadas aos cuidados, em alguns momentos, são entendidas sob a perspectiva assistencialista e protetiva, sendo desassociada de sua extensão também educativa. Neste caminho, este trabalho busca compreender como o planejamento e a rotina estão presentes na organização e na realização do trabalho pedagógico com as crianças, principalmente no que tange às ações de atenção e de cuidados; ponderando também acerca das possibilidades de se projetar o trabalho com os pequenos para além de uma organização que privilegia as práticas escolarizadas. A metodologia deste trabalho consiste na análise das transcrições de alguns dos encontros com professoras que atuam em diferentes creches cariocas e que participaram da pesquisa “Linguagem e Educação Infantil: entre a experiência da docência e as práticas pedagógicas na educação das crianças de 0 a 3 anos”, que procura entender as especificidades das práticas pedagógicas com bebês e crianças de até 3 anos. Dentre as diversas questões que surgiram nas discussões entre as professoras, destacam-se as ligadas às rotinas, ao planejamento e às ações de cuidados; que são o foco neste trabalho. Assim, ao final desta pesquisa, é possível concluir que planejar o trabalho pedagógico com os bebês e crianças pequenas implica em planejar a rotina de modo significativo, o que envolve refletir sobre a forma de viver o tempo, desviando da aceleração, mecanização e automatismo, privilegiando as relações entre os sujeitos, principalmente nas ações de cuidados.

PALAVRAS- CHAVE: Cuidados; Planejamento; 0 a 3 anos.

Introdução

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) destacam que os profissionais que atuam na Educação Infantil devem favorecer o trabalho coletivo, planejando tempos, espaços e materiais. Além disso, o documento reafirma a indissociabilidade entre o educar e o cuidar. A partir dessa perspectiva, a docência na creche; no tocante ao planejamento, rotina e momentos de atenção e de cuidados, apresenta diversos desafios.

Para efetivação de seus objetivos, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem: a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo. (BRASIL, p.19, 2009)

Durante a realização da Prática de ensino em Educação infantil do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro; ao observar as práticas das professoras regentes da turma de crianças de 4 anos e, junto às leituras e estudos realizados na sala de aula, pude perceber como era comum nas rotinas e planejamento de trabalho das professoras, um enfoque maior nas atividades consideradas como pedagógicas em detrimento das práticas relacionadas aos cuidados corporais.

Como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC- UFRJ), ao pesquisar e estudar sobre as especificidades da docência na creche, novamente deparei-me com a questão das rotinas e do planejamento no que diz respeito às ações de atenção e de cuidados. Durante o campo da pesquisa, as professoras participantes, entre diversas outras questões, relatavam as dificuldades que um planejamento e rotina inflexível podem oferecer ao trabalho com as crianças na creche. Além disso, os momentos de atenção e de cuidados, eram relatados, muitas vezes, como ações que visavam um atendimento imediato das necessidades dos pequenos, distanciando-se de sua dimensão afetiva, relacional e educativa.

A partir dessas experiências, surgem meus questionamentos acerca desta temática. Pensava sobre os motivos que fazem com que as rotinas e o planejamento privilegiem as ações definidas como pedagógicas, de modo geral, atividades dirigidas pelo professor,

reduzindo as ações de cuidados a uma perspectiva assistencialista, e não como parte constituidora do trabalho pedagógico.

Ainda, refletia sobre a rotina e planejamento rígidos, onde as práticas escolarizadas ganham destaque na creche, fazendo com haja poucas possibilidades de efetiva interação entre os sujeitos envolvidos nesse contexto, o que, mais uma vez, acaba colocando as ações relacionadas aos cuidados corporais como algo menos importante.

Neste sentido, pretendi, com este trabalho; a partir da minha participação como bolsista PIBIC, compreender como a rotina e o planejamento interferem na prática docente na creche, principalmente no tocante às ações de atenção e de cuidados corporais. Como as falas e o discurso das professoras evidenciam a rotina e o planejamento? Quais as possibilidades de se viver a experiência educativa com bebês e crianças pequenas, de planejar e organizar a rotina de trabalho pedagógica para além daquelas que se centram na figura do professor e em um ensino verticalizado, onde as iniciativas e potencialidades dos pequenos são pouco exploradas e valorizadas?

No primeiro capítulo, apresento uma discussão teórica com diversos autores, abordando a importância da compreensão das ações de cuidado como parte indissociável do educar, enfatizando que o planejamento e organização das rotinas pedagógicas de trabalho devem romper com uma concepção mecanizada, automática e instrutiva, para que possam oferecer aos sujeitos envolvidos nesse contexto educacional, uma experiência significativa.

No segundo capítulo, trago uma contextualização do campo de pesquisa e sua metodologia. O capítulo está dividido em dois tópicos: o primeiro apresenta a relação entre planejamento e rotina e suas implicações na organização do trabalho pedagógico na creche. O segundo traz uma discussão sobre as ações de atenção e de cuidado na creche, principalmente em relação ao planejamento e organização dessas ações, de modo a possibilitar que essas experiências sejam significativas para os sujeitos. Por fim, concluo o trabalho com as minhas percepções a respeito deste estudo.

Capítulo 1 - As relações entre planejamento, rotina e ações cuidados

O trabalho pedagógico na educação infantil apresenta diversos desafios na organização e atuação com as crianças pequenas. No caso das crianças menores de 3 anos, os desafios e organizações se tornam particulares por conta das necessidades mais imediatas de ações de cuidados físicos/ emocionais.

Schmitt (2014) destaca em seu trabalho que

O cuidado aparece como uma importante dimensão constituinte das relações entre bebês e professoras no contexto da creche. Como parte do processo educativo, o cuidado faz parte das ações desse espaço, envolvendo as relações diretas e indiretas entre adultos e crianças. (Schmitt, 2014, p. 15)

O cuidado é um aspecto muito presente nas relações entre adultos e crianças na creche. Diferentes autoras (DUARTE, 2011; GUIMARÃES, 2011; SCHMITT, 2014) mostraram em seus trabalhos como as ações ligadas ao cuidado corporal (alimentação, banho, sono) tem uma grande centralidade na organização do trabalho dos professores, principalmente na etapa da creche.

Sobre o significado da palavra cuidar, Guimarães afirma

[...] cuidar vem do latim *cogitare*, com muitas possibilidades de tradução, além de pensar. Cuidar significa atender, considerar. De fato, seria possível acompanhar o outro sem considerá-lo e estar atento a ele? Neste caminho, o cuidado amplia as possibilidades da educação. (Guimarães, 2011, p. 44)

A bibliografia da área destaca a indissociabilidade entre cuidar e educar, e ressalta também que o cuidado é um modo de atenção às crianças, movimento de diálogo com elas que pode ocorrer em quaisquer momentos do cotidiano, especialmente nos momentos dos cuidados corporais. Isto provoca a pensar na necessidade de planejar esses momentos

de forma a favorecer uma troca entre o adulto e a criança, seja de forma individual ou de forma a dividir a atenção com outros.

Neste ponto, Guimarães (2011) realiza uma discussão onde destaca a dimensão ética do cuidado, analisando-a não apenas como uma ação protetiva ou que deva ser realizada de maneira mecanizada, mas uma ação humanizadora que envolve o “cuidado numa dimensão ética, exigindo de quem cuida um trabalho sobre si que se desdobra no sentido de quem é cuidado” (idem, p. 50); prática que envolve uma escuta atenta ao outro, uma disponibilidade ao outro.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) orientam que os profissionais favoreçam o trabalho coletivo e organizem os tempos, espaços e materiais, pontuando que a educação deve ser entendida em sua integralidade, reiterando o cuidado como parte integrante do processo educativo.

Para que se realize esse planejamento, é preciso que o bebê saia do estigma da passividade; daquele que é visto por suas “faltas”, aquele para quem tudo ainda precisa ser ensinado. Esse trabalho com as crianças na creche demanda do professor uma observação atenta e uma disponibilidade para a troca, possibilitando que ambos participem ativamente.

[...] e, também, que o não intervencionismo na atividade independente da criança não significa abandoná-la: algumas trocas de olhares, um comentário verbal, uma ajuda em caso de necessidade, o compartilhamento de alegria com quem está feliz, tudo isso indica à criança que ela é uma pessoa importante e querida. (Falk, 2004, p.22)

O trabalho da docência com os bebês é ainda um desafio para os professores, que tendem a centralizar em si toda a perspectiva do trabalho, muito decorrente do desconhecimento das potencialidades dos bebês. Sobre isto, Guimarães pontua que

Muitas vezes, a ação do adulto no contato com a criança é de intervenção, mudando o significado que ela estava dando a sua experiência, atuando sobre a sua ação, seja movendo-a do lugar onde está, seja chamando sua atenção com as palavras, dando nomes ao que faz, impedindo o curso do movimento e de tantas outras formas. (Guimarães, 2011, p. 20)

Outro ponto importante a ser apresentado aqui é a trajetória da creche no Brasil, que surge como uma política de assistência após a abolição da escravidão, e que tinha como objetivo ser um local para que as mães trabalhadoras pudessem deixar seus filhos, evitando que essas crianças fossem abandonadas, como ocorria na época.

De acordo com Guimarães

[...] a creche foi criada para a população pobre, atendendo aos filhos das ex-escravas, no contexto da abolição da escravidão no Brasil ou acolhendo os filhos das trabalhadoras domésticas e fabris, no cenário urbano emergente naquele período [...] A raiz histórica da creche, a saber, o contexto da pobreza e do trabalho assalariado da mulher, marca até hoje a compreensão de suas funções na vida social brasileira. Dessa forma, parece que ser assistencial relaciona-se com ser para os pobres, algo menos importante e, conseqüentemente, menos valorizado. (Guimarães, 2011, p. 35)

Esse histórico contribui para que a creche seja ainda relacionada à domesticidade e ao assistencialismo, fazendo com que as ações ligadas ao cuidado sejam relacionadas ao materno, um papel a ser desempenhado pela figura feminina, um cuidado protetivo; e com isso, conseqüentemente é muito desprestigiado, e até certo ponto, uma atividade que não remete a uma categoria profissional.

As profissionais das instituições de educação infantil – creches e pré-escolas – auxiliares de sala e professoras foram pensadas a partir da forma como essas profissões têm se constituído historicamente: são profissões que se construíram no feminino e que trazem consigo as marcas do processo de socialização que, em nossa sociedade, é orientado por modelos de papéis sexuais dicotomizados e diferenciados, em que a socialização feminina tem como eixos fundamentais o trabalho doméstico e a maternagem. (Cerisara, 2002, apud Duarte, 2011, p. 43)

Por meio de reivindicações dos movimentos sociais, a criança passa a ser considerada sujeito de direitos a partir da Constituição Federal de 1988. Após essa conquista, os debates e as lutas continuaram no sentido de avançar e consolidar as políticas educacionais para as crianças de 0 a 5 anos, para que desta maneira, as crianças saíssem de um lugar de tutela, reafirmando seus direitos.

Dentre os textos legais elaborados, destaca-se a LDB (Lei de Diretrizes e Bases), que institucionaliza a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, contribuindo para que a creche avance como um espaço de interação e desenvolvimento, superando o estigma de lugar assistencialista. É a partir da LDB que há a exigência de profissionais com formação na área de Pedagogia para este trabalho.

Junto a essa exigência de formação para o trabalho com as crianças pequenas surgem questionamentos sobre “como deve ser essa docência?”, “o que ensinar para bebês e crianças bem pequenas?”. Essas questões se relacionam muito com a concepção do que é ser um professor. Schmitt (2014) traz uma interessante reflexão sobre o termo docência e o seu significado, e como este contribui para que as ações ligadas aos cuidados físicos e emocionais sejam desvalorizadas.

A autora mostra que a palavra docência tem sua origem do latim *docere*, que tem como significado “instruir”, “transmitir”. Assim, há um equívoco de que ser docente é ser responsável apenas pela ação onde o professor transmite todo seu conhecimento ao seu aluno, o que contribui para que as ações ligadas ao cuidado do corpo e do emocional sejam desconsideradas como ações de um docente.

O trabalho do professor com bebês na creche é marcado por uma forte relação entre esses atores. É uma docência contornada por trocas corporais e afetivas intensas. Com estas características, o trabalho do professor de bebês se distancia do tradicional modelo idealizado por muitos em relação a esta profissão: um professor é aquele que passa o conteúdo ao seu aluno.

Com isso, muitos professores que ainda não compreendem as especificidades dessa docência se sentem menos professores. Sobre essa incompreensão, Duarte diz que

Nas instituições, percebe-se um sentimento de negação por parte das professoras de educação infantil em relação ao trabalho com os bebês, sentimento que advém de uma incompreensão acerca dessa prática docente, tanto por parte das profissionais quanto por parte das famílias. Essa incompreensão tem origens históricas e marcadas por uma desvalorização da profissional de educação infantil [...]. (Duarte, 2011, p. 28)

Neste mesmo trabalho, Duarte (2011) apresenta um diálogo com diversos autores e suas diferentes definições do que é ser um docente. Muitas dessas definições sobre o

que é ser docente convergem no que diz respeito a ser uma ação complexa, que envolve diferentes sujeitos e diversos saberes, o que ajuda a reforçar o reconhecimento de uma docência na creche, junto com suas especificidades.

Além da centralidade do cuidado nas ações dos professores, é importante destacar a questão da atenção individualizada dentro do espaço coletivo que é a creche. Sobre a atenção individualizada, para Duarte

Chama-se de “ação individual dentro de um coletivo” o fato de o bebê ter necessidades (físicas, biológicas, emocionais) individuais, que em muito dependem de um adulto para auxiliar, e esse mesmo bebê encontra-se num contexto educativo coletivo, a creche, que também precisa atender às necessidades desse grupo. (Duarte, 2011, p. 166)

Essas singularidades acionam no professor, atento às particularidades dos bebês, uma multiplicidade de ações, a fim de possibilitar esse momento a sós com a criança sem que os demais se sintam sozinhos. Schmitt (2014) indica a profissão docente com bebês marcada por uma multiplicidade de ações simultâneas, onde a atenção é conjunta e, ao mesmo tempo distribuída entre vários bebês.

Como apresenta Cabral (2017), a ação docente é contornada por uma sutileza que aparece nesses momentos em que o professor se disponibiliza para uma escuta e acolhimento das demandas desses bebês.

Essa disponibilidade do professor de forma individual com o bebê, como dito anteriormente, não significa que as outras crianças estejam sós. O professor se faz presente no olhar, na voz e isso é possível a partir do momento em que esses adultos e crianças vão constituindo e reafirmando sua relação.

Para que o cuidado e atenção individualizados aconteçam, assim como a interação com o restante do grupo, entra um aspecto importante: o planejamento. A organização dos espaços e tempos, a fim de ampliar as possibilidades de experiência dos bebês, assim como permitir a presença do professor de modos diversos é importante nesse trabalho com as crianças pequenas.

O espaço da creche tem de oportunizar às crianças que nele vivem um lugar de possibilidades de expressão corporal infantil e adulta, baseando

suas práticas nos princípios de inteireza humana, contrapondo-se à dicotomia corpo-mente instaurada em nossa sociedade. Estaríamos assim assumindo o desejo manifestado pelas crianças de se movimentar, para conhecer, para comunicar-se, para explorar, para interagir, para expressar-se, nessa caminhada de humanos que somos. (Agostinho, 2003 apud Cabral, 2017, p. 106)

O planejamento na profissão docente tem grande centralidade e importância. Como dito anteriormente, ser docente é mais do que uma transmissão de conhecimentos para alguém; é uma prática que envolve diferentes sujeitos e uma gama complexa de ações. Ao planejar e organizar o trabalho com as crianças de 0 a 3 anos, o professor marca a intencionalidade do trabalho pedagógico, reforçando a profissionalidade docente nessa etapa educacional.

Sobre o planejamento, Ostetto afirma que

Planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para/com o grupo de crianças. Planejamento pedagógico é atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente. (Ostetto, 2000, p. 177)

É através do planejamento que o educador pensa, reflete, define e orienta o seu trabalho e suas ações no dia a dia. Existem diversas formas diferentes de registrar o planejamento no papel, como por exemplo, fazê-lo em detalhes, mais descritivo ou em tópicos, mas o ponto principal do ato de planejar o trabalho pedagógico está relacionado à intencionalidade. Planejar é refletir sobre o que já ocorreu e o que pode ocorrer a partir da observação ativa das crianças, seus movimentos e interesses.

De acordo com Ostetto

O planejamento marca a intencionalidade do processo educativo, mas não pode ficar só na intenção, ou melhor, só na imaginação, na concepção... Ninguém diria que não é necessário escrever o planejamento. A intencionalidade traduz-se no traçar, programar, documentar a proposta de trabalho do educador. Documentando o processo, o planejamento é instrumento orientador do trabalho docente. (Ostetto, 2000, p. 177)

É importante que o professor saiba o porquê realiza suas ações no trabalho com as crianças. É essa intencionalidade pedagógica que revela a concepção de educação e de criança que o educador tem, e será ela que norteará o seu trabalho. Através de um olhar atento, o professor pode captar as demandas que o seu grupo de crianças manifesta, e assim, pode realizar um planejamento onde ambos - professores e bebês- contribuem.

No trabalho pedagógico com as crianças pequenas, o planejamento se mostra ainda mais relevante a partir do momento em que se entende a maneira como as especificidades dessa docência contornam o cotidiano de trabalho. Como bem pontuam Barbosa e Richter (2010, apud Duarte, 2011, p.56) “as características dos bebês exigem que o dia a dia seja muito bem planejado, pois há um grande dinamismo e diversidade no grupo”.

Pensando especificamente nas ações ligadas ao cuidado, o planejamento se destaca como um importante recurso que auxiliará o professor a pensar e colocar em prática formas de organização que possibilitem que os momentos de cuidado corporal e de atenção não sejam mecânicos, mas ao contrário, que esses momentos possam ser de troca entre professores e crianças.

Pensar e planejar as ações dos momentos de cuidado é considerar a criança como um ser ativo, que dialoga, que se expressa, que afeta e é afetada pela ação do educador. Caso contrário, ao realizar estas ações a partir da perspectiva de apenas resolver as necessidades mais imediatas dos bebês e crianças pequenas, de maneira assistencialista, contribui com a visão de que “a criança que aparece é uma criança passiva, sem particularidades ou necessidades específicas, que espera pelo atendimento do adulto, sem nada a dizer ou expressar.” (Ostetto, 2000, p. 180)

Por meio do planejamento, o educador possibilitará que sua atenção seja compartilhada individualmente com cada criança, sem que seja necessário se desligar por completo do coletivo, pois, na verdade, ele estará oportunizando que as múltiplas interações aconteçam nesse espaço, além de oferecer outros modos de atenção, seu próprio corpo disponível, o olhar, fazendo a criança perceber que está sendo olhada.

Dentro desta discussão sobre o planejamento, tendo em vista que na educação das crianças de 0 a 3 anos grande parte do tempo de trabalho pedagógico é tomado por ações de cuidado corporal, previsto na rotina, é necessário trazer questões relacionadas à rotina,

e como esta está relacionada ao planejamento. Sobre a rotina no trabalho na educação infantil, Barbosa define como

[...] uma categoria pedagógica que os responsáveis pela educação infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de educação infantil. As denominações dadas a essas rotinas são diversas: o horário, o emprego do tempo, a sequência de ações, o trabalho dos adultos e das crianças, o plano diário, a rotina diária, a jornada, etc. (Barbosa, 2000, p. 40)

A rotina é um ponto importante no trabalho docente com as crianças pequenas, pois auxilia em uma linha de orientação tanto para professores quanto para as crianças sobre os acontecimentos do dia. Vale ressaltar que a rotina não só está presente na sala de aula, mas nas instituições como um todo, influenciando diretamente no funcionamento das mesmas.

No momento em que realizava uma pesquisa bibliográfica para sua tese, Barbosa destaca a falta de teorização sobre as rotinas. Em grande maioria, as rotinas estão organizadas como sugestões e/ou guias para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, mas não há explicações sobre o porquê fazer de tal maneira ou de outra. Deste modo, a rotina tende a ficar reduzida a um “esquema que prescreve o que se deve fazer e em que momento esse fazer é adequado.” (2000, p. 41)

A rotina é uma importante categoria pedagógica, pois como apresenta Barbosa “a importância das rotinas na educação infantil provém da possibilidade de constituir uma visão das mesmas como concretização paradigmática de uma concepção de educação e de cuidado.” (2000, p. 40), ou seja, a rotina não se resume apenas em um guia de acontecimentos ou prescrições de ações para crianças e professores, mas revela as concepções de educação e criança que instituições acreditam, e conseqüentemente, ditam as orientações de funcionamento da escola e o trabalho de seus profissionais.

Como dito anteriormente, a rotina é responsável pela estruturação do trabalho pedagógico na educação infantil. Geralmente, as rotinas dão conta de ações que sempre se repetem e que tem estruturas com poucas variações, o que acaba fazendo com que estas mesmas sejam organizadas e realizadas com pouca flexibilidade, como uma estrutura rígida.

Para fazer esse contraponto em relação à repetição da rotina, temos o cotidiano, que mesmo que em alguns momentos seja confundido como sinônimo de rotina, é definido como uma categoria que se encarrega das ações “mais abrangentes e refere-se a um espaço-tempo fundamental para a vida humana, pois é nele que acontecem as atividades repetitivas, rotineiras [...]” (Lefebvre, apud Barbosa, 2000 p. 43).

Segundo Barbosa, “as regularidades das rotinas são aquelas sequências de atividades que a educadora, ou a instituição define como sendo os aspectos mais importantes para serem efetivados no dia-a-dia.” (2000, p. 133). Neste mesmo trabalho, após investigar as rotinas de algumas instituições de Educação Infantil no Brasil, a autora chega a 4 elementos constitutivos das rotinas, que são: a organização do ambiente, os usos do tempo, a seleção e as propostas de atividades e a seleção e ofertas de materiais.

É a partir desses 4 elementos que a rotina é estruturada, em grande modo, de maneira padronizada. É preciso reconhecer a importância de se ter uma rotina de trabalho, pois esta é fundamental no dia a dia da creche. Mas uma rotina rigorosa pode implicar na rigidez do planejamento do trabalho pedagógico, o que torna o trabalho do professor mecânico, além de poder limitar as experiências dos bebês e crianças pequenas no espaço da creche.

Ao discutir sobre rotina e planejamento, o tempo é um ponto relevante a ser considerado, já que se relaciona diretamente com as questões sobre rotina e planejamento. Podemos considerar o tempo “como uma das variáveis fundamentais de uma pedagogia para a educação infantil.” (Barbosa, 2013, p. 213). Ainda de acordo com a autora

O tempo é a variável que imprime movimento, energia, ritmo para que as crianças e os professores possam viver, com intensidade, a experiência da vida coletiva no cotidiano. É ele, o tempo, que nos oferece a dimensão de continuidade, de durabilidade, de construção de sentidos para a vida, seja ela pessoal ou coletiva. Mas é também o tempo que irrompe e, em um instante, desvenda outros caminhos, desloca, desvia, flexiona outros modos de ser, ver e fazer. O tempo é, portanto, um tema fundamental para a organização da escola infantil, pois é uma categoria política que diz respeito não somente à vida das crianças, mas à vida de seus pais e dos seus professores. (Barbosa, 2013, p. 215)

O tempo é um protagonista na organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil, e conseqüentemente exerce grande influência na construção dos planejamentos

e das rotinas. O tempo é capaz de expressar, assim como as rotinas, a concepção de educação infantil e criança que a instituição possui, “pois é uma categoria política que diz respeito não somente à vida das crianças, mas à vida de seus pais e também dos seus professores.” (Barbosa, 2013, p. 215).

Por isso, salienta-se a importância de se compreender o tempo na educação das crianças de 0 a 3 como uma variável que permite romper com uma concepção educativa onde as crianças vivem o tempo do adulto, o tempo pensado a partir da produção, “um tempo que é visto apenas como tempo cronológico, linear, sequencial” (Barbosa, 2013, p. 216).

Por isso, planejar o trabalho pedagógico e refletir sobre a rotina e o uso do tempo na educação dos bebês e crianças pequenas pode possibilitar que as experiências vivenciadas por esses sujeitos no espaço da creche não precisem ser aceleradas e esvaziadas de sentido; permitindo que as experiências educacionais não se resumam a cumprimento de tarefas e produções sem significações para esses atores.

A regulação temporal que caracteriza a vida contemporânea com a tríade produção-acumulação-consumo atropela e desapropria o tempo da vida. Para dar conta dessa regulação são construídos nas escolas artefatos como cronogramas, horários, rotinas, que, ao invés de organizar o coletivo, mais o controlam[...]. Todo o tempo investido livremente pelas crianças nas coisas que lhes dizem respeito, nas coisas que as afetam, naquilo que as desafia, que as distingue, se não tiver uma produção objetiva, é visto como perder tempo. Portanto, o que encontramos nas escolas infantis é a presença desse tempo característico das relações capitalísticas, que brutaliza a vida cotidiana e empobrece a experiência da infância. Um sentido *de tempo que apenas passa*, cumprindo o ordenamento da produtividade. (Barbosa, 2013, p. 216).

Portanto, é importante reafirmar a não dicotomia entre as práticas de cuidado com as práticas consideradas como pedagógicas. É importante que o professor pense, reflita e planeje os momentos de cuidados, pois como foi dito anteriormente, essas práticas têm uma grande centralidade no trabalho com as crianças na creche. Planejar o trabalho pedagógico com os bebês e crianças pequenas implica em planejar a rotina de modo significativo, o que envolve refletir sobre a forma de viver o tempo, desviando da aceleração, mecanização e automatismo.

Capítulo 2 – A pesquisa

Neste capítulo será abordado o campo estudado neste trabalho. A pesquisa monográfica é fruto da minha participação de 2016 a 2018, como bolsista da UFRJ no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), no Grupo Infância e Docência na Creche (GIDOC).

Como bolsista PIBIC, uma de minhas atribuições no grupo era o registro em áudio e, posteriormente, as transcrições dos encontros com as professoras de bebês e crianças pequenas; para que, em uma fase seguinte, pudéssemos analisá-los. Durante as análises das transcrições dos encontros, a partir das questões que eram mais recorrentes nos discursos das professoras e diálogos entre elas, diversas categorias surgiram. Entre essas categorias, destacou-se as práticas de cuidado corporal e a relação delas com o planejamento, o que se constituiu como foco deste trabalho.

Ao longo deste segundo capítulo, contextualizarei o campo da pesquisa, em seguida, farei algumas análises preliminares das transcrições de quatro encontros onde surgem com mais predominância nas falas das professoras a relação entre as ações de atenção, de cuidados corporais e o planejamento.

2.1 - A pesquisa: metodologia e campo

A pesquisa, intitulada como “Linguagem e Educação Infantil: entre a experiência da docência e as práticas pedagógicas na educação das crianças de 0 a 3 anos”, tem o objetivo de compreender as especificidades das práticas pedagógicas com bebês e crianças até 3 anos.

O viés metodológico assumido é o da pesquisa-formação (FREITAS, 2010). Nesta perspectiva, ao longo dos encontros entre professoras, elas produzem interlocuções sobre suas práticas, numa perspectiva dialógica (BAKHTIN, 1992). Neste caminho, ao mesmo tempo em que investigamos os sentidos que elas constroem sobre as experiências pedagógicas com as crianças, esses sentidos estão sendo produzidos e reelaborados, possibilitando que esse seja um lugar de formação para elas.

Assim, ao adotarmos a pesquisa-formação como metodologia, as práticas das professoras tornam-se o foco no espaço da pesquisa, pois, através da interlocução sobre

as suas experiências práticas na docência com as crianças de 0 a 3 anos, as professoras afetam e são afetadas, problematizam, geram reflexões, constroem e reconstróem os seus saberes. Deste modo, o espaço da pesquisa não só possibilita a investigação da questão sobre as especificidades da docência na creche, mas também permite que seja um espaço formativo, através desse processo alteritário, valorizando os saberes advindos da experiência prática.

A formação tem caráter dialógico e se dá por meio da troca de experiências relatadas. Nesse movimento, o que mais importa é a produção e enunciação dos sentidos produzidos pelas professoras em relação à prática pedagógica junto às crianças de zero a três anos. O objetivo é refletir sobre o que se faz e como se faz, o que Andrade (2010, p. 2) coloca como “desvendar a caixa-preta desta profissão: a prática profissional docente”. Trata-se de discutir sobre a especificidade da docência bebês, (re)afirmando: o que é, ou melhor, como é, ser professor(a) de bebês? Para tal, provocamos a emergência do discurso docente sobre a prática, buscando a valorização dos sujeitos da pesquisa e suas subjetividades. A troca entre o grupo dá oportunidade às professoras de repensarem seus fazeres, no movimento de alterarem-se e alterarem suas ações. (Arenhart; Guimarães; Santos, 2019, p.468, 2018)

Outro aspecto importante a ser ressaltado dentro da nossa escolha metodológica é o seu caráter dialógico. Uma vez que o diálogo entre os sujeitos da pesquisa é instaurado, é estabelecido um espaço onde há uma escuta e uma responsividade que surge a partir do discurso do outro. Sendo assim, “constitui-se o ouvinte no lugar da compreensão responsiva ou escuta ativa. Escutar ou compreender implica em responder, mesmo que não imediatamente” (Guimarães; Arenhart e Santos, 2019, p.471, 2018).

Diante disto, o espaço da pesquisa pode ser descrito como um lugar que, através do discurso e da escuta ativa, oportuniza que as professoras participantes falem a partir de suas perspectivas, experiências e saberes, permitindo que novas construções de sentido sobre e si e sua prática sejam (re)produzidas, ampliando os horizontes em relação às possibilidades de se vivenciar a docência na creche.

A primeira fase da pesquisa aconteceu entre o ano de 2015 e começo de 2016, onde foram realizados seis encontros com a participação de oito professoras de diferentes creches cariocas. Os critérios para a participação das professoras na pesquisa foram que tivessem atuando diretamente com crianças de zero a três anos e que tivessem concluído

o Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil (MEC/UFRJ), da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FE/UFRJ). Tal critério se justifica porque o curso oferece um “chão comum” para alicerçar as reflexões.

No começo de 2017, tendo em vista a continuidade do campo da pesquisa, um novo grupo de professoras foi formado. Para isso, decidimos enviar uma carta convite para os ex-alunos que participaram do curso não somente na UFRJ, mas também em outras instituições, como a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), pois acreditamos que assim seria possível expandir o debate.

No segundo grupo, contamos com a participação de cinco professoras de diferentes instituições cariocas. Durante o primeiro semestre de 2017 foram realizados 6 encontros quinzenais, de duas horas cada, onde, a partir da pergunta motriz de nossa pesquisa sobre o que é específico na docência com crianças de 0 a 3 anos, as professoras instauraram um grupo onde dialogavam acerca das suas experiências no trabalho com as crianças pequenas.

Os 12 encontros foram gravados em áudio e posteriormente transcritos. A partir dessas transcrições, realizamos análises sobre os diálogos entre os sujeitos da pesquisa, focando nas categorias que mais se destacaram durante os encontros. Um dos pontos de maior destaque no debate com o segundo grupo de professoras (entre 2017 e 2018) está relacionado às ações de atenção e de cuidados e a ligação com o planejamento.

Neste trabalho focalizaremos esta questão. A seguir, serão apresentadas algumas narrativas produzidas pelas professoras que participaram da pesquisa entre o período de 2017 a 2018, e que retratam bem os questionamentos sobre atenção, cuidados e planejamento na creche com algumas análises a partir do diálogo com a perspectiva teórica assumida no capítulo 1. Ressalto que, a fim de evitar qualquer constrangimento pela exposição de seus discursos, identifiquei as professoras com nomes fictícios, preservando suas identidades.

2.2 – Planejamento e rotina na creche: os contrastes e as possibilidades na organização do trabalho pedagógico.

Em diversos momentos da pesquisa, as professoras expressavam a aflição em relação à rotina. A necessidade de seguir uma rotina fechada e inflexível parecia um grande obstáculo para a realização do trabalho pedagógico. De onde vem essa necessidade? Parece que ideias críticas em relação ao enrijecimento da rotina que as professoras trazem de suas trajetórias de formação tensionam-se com as demandas da creche e com uma cultura institucional estabelecida.

Pesquisadora: É, quando se faz essa repetição da rotina, assim, você se dá conta “Pô, realmente, todo dia igual”, mas por que é assim? Que vocês fazem... De onde vem isso? O que faz o professor sempre... Não sei, parece que repetindo você se sente professor, porque senão falta, não deu conta... Queria que vocês falassem um pouco sobre isso, de onde que vem isso? Que sentimento provoca em vocês?

Maria: De ser repetitivo, né?

Isabel: Tem essa coisa que às vezes a gente fica perdido, preso num... Assim, presa num... Como é o nome? Tem um currículo, mas não é... O negócio dos horariozinhos...

Maria: Grade

Isabel: A grade, às vezes a gente fica preso à grade... Porque assim, na minha grade segunda feira tem horário de 20 a 30 minutos aí você tem que correr pra fazer essa interação, roda de conversa 30 minutos porque você também não pode extrapolar o horário da colega porque ela tem também que chegar nessa sala.

Maura: E até o parquinho tem horário também

Isabel: E aí você fica presa... Assim, eu não uso relógio então eu sempre tô atrasada, sempre tô atrapalhando os outros, né? Sempre tô assim “Ah, calma aí, vamos lá” Porque essa questão, a gente fica escravo do relógio.

(...)

Isabel:[...]a rotina fiquei muito incomodada assim, fazendo as coisas, as atividades e assim sempre incomodada com aquilo, nossa tô seguindo um padrão realmente que isso não me agrada (...), eu falei com elas eu tenho um quadro, tenho “espaço do sabor” num dia, vídeo no outro, tem várias coisas, sala de leitura, isso e aquilo outro e assim, muita coisa fatiada, de 50 em 50 minutos você olhando o relógio, fica escravo do relógio... Aí então isso que é minha angústia, era essa de estar o tempo todo seguindo um horário, escravo literalmente do horário e eles junto com a gente, acaba a gente tendo que seguir aquele programa ali...

O trecho acima mostra como uma rotina institucional rígida e imposta pode transformar o trabalho dos professores em um roteiro que é seguido com poucas possibilidades de alteração, diminuindo as possibilidades de diálogo com as manifestações espontâneas e criativas das crianças. Nesse sentido, mostra-se relevante pensar na flexibilização da rotina como maneira de viabilizar que as iniciativas dos sujeitos envolvidos nesse processo educacional ganhem espaço e sejam vivenciadas de forma efetiva.

As rotinas podem tornar-se uma tecnologia de alienação quando não consideram o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos nela envolvidos. Quando se torna apenas uma sucessão de eventos, de pequenas ações, prescritas de maneira precisa, levando as pessoas a agirem e a repetirem gestos e atos em uma sequência de procedimentos que não lhes pertence nem está sob seu domínio, é o vivido sem sentido, alienado, pois está cristalizado em absolutos. É fundamental, ao criar rotinas deixar uma ampla margem de movimento, senão encontraremos o terreno propício à alienação. (Barbosa, 2000, p. 45)

Apesar da crítica pertinente das professoras em relação à estruturação de uma rotina inflexível, notamos em suas falas como acabavam cedendo para uma rotina de trabalho engessada, com práticas escolarizadas e centradas na figura do professor.

Maria: No maternal eu fico só de manhã, né? De tarde é outra professora, que lá é integral só que a gente sempre procura... São duas professoras, uma de manhã e uma de tarde. Em vez de ficar um dia inteiro troca, então eu fico no horário assim, de 07h30min até 09h45min mais ou menos da atividade, aí 09h45min é o almoço aí depois tem a hora do soninho de 10h30min em diante, então nas atividades que eu faço com eles na rotina mesmo é todo dia, a gente tem a colação, da colação a gente vai pra sala, aí já faço a chamadinha com eles, eles já sentam na rodinha, a gente faz a chamadinha, a janelinha do tempo, conversamos, aí cantamos as músicas, brincadeiras também com o corpo essas coisas a gente procura sempre fazer, conta uma história, pega um livro sempre na sala de leitura, lá tem livros assim, maravilhosos e a gente sempre pega um livro diferente e as brincadeiras também, né? Lá tem pátio, tem um pátio externo e o parquinho e a gente sempre procurar levar eles e atividades eu não dou folhinha, não dou nada disso, gente, maternal, folhinha não dá, né? Pelo amor de Deus, mas assim, atividades coletivas de pintura uma coisa ou outra a gente sempre faz... É basicamente isso.

Isabel: Você percebe o quanto que assim... no início quando pega uma atividade coletiva de... só de rabisco mesmo o tanto que eles evoluíram só nessa questão da vara de pescar, cada um tem sua varinha e cada um vai lá e pesca sua tampinha... Ali trabalhei cores, trabalhei quantidade, tô trabalhando já quantidade de um a cinco e assim a gente vai trabalhando e não tem papel, então tem essa angústia que aí o outro GREI, que lá também tem outro GREI três e ela trabalha mais essa questão no papel.

Essa rotina fechada e realizada com práticas escolarizadas ou características da pré-escola (chamadinha, etc) que apareceram nas falas das professoras, podem ser entendidas também como uma forma de reafirmar a docência nessa etapa educacional; e nesse sentido, as “chamadinhas”, as “rodinhas”, o “trabalhar as cores” surgem como ações fragmentadas, que seguem um roteiro no qual as professoras já projetam as respostas que esperam das crianças, sem grandes aberturas para a iniciativa delas. Essa atitude inviabiliza um planejamento e uma prática docente que sejam impulsionados a partir do que as crianças trazem, como sugerem os indicativos das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil/2009.

Isso mostra o quanto ainda é preciso avançar no sentido de compreender mais sobre a docência com as crianças de 0 a 3 anos. O trabalho pedagógico na creche é contornado pelas intensas relações sociais entre os sujeitos, “um trabalho interativo sobre e com o outro” (Tardif e Lessard, apud Duarte, 2011, p.39). Sendo assim, essas práticas padronizadas e protagonizadas pelos professores podem empobrecer as relações que acontecem nesse espaço, além de limitar a participação das crianças no dia a dia na creche.

Sobre esse ponto, Schmitt afirma que:

As relações e interações estabelecidas no contexto da educação infantil ganham relevância na constituição da ação docente com os bebês e crianças pequenas. Estas não são vistas apenas como condição da existência da ação docente, mas também como foco de investimento da própria ação, visto que é por meio do enriquecimento ou não dessas relações que os profissionais irão inferir sobre os processos educativos em que as crianças vivem cotidianamente dentro das instituições. (Schmitt, 2014, p. 47)

Podemos dizer que o planejamento e a organização de uma rotina concebida como uma estrutura fixa favorece que a atenção das professoras esteja mais concentrada no cumprimento das tarefas que estão planejadas para o dia de trabalho. Sobre isso, as professoras mostraram em suas falas a preocupação em não deixar que o trabalho caia em

uma rotina rígida e com práticas escolarizadas, mas reconhecem o descompasso entre o que elas refletem e o que realmente é vivido.

Pesquisadora: Porque as crianças, isso que você falou, estão muito podendo aprender muitas coisas, o que que a gente ensina no sentido direto e indiretamente, né? O que a gente favorece? Que oportunidade a gente dá de aprendizagem pra um terreno tão fértil com as crianças pequenas? Mas, fala um pouco, assim, o que você pensa quando eu digo isso?

Maria: É realmente porque às vezes a gente tá só preocupada de não dar folhinha, não dar tal coisa, mas acaba fazendo de outro jeito a mesma coisa (...) toda essa questão né? Assim, das atividades que a gente realiza, mas não só isso também, que às vezes é difícil que a gente acaba esquecendo, acha que tem que dar conta, né? A gente tem que fazer o planejamento, tem que arrumar o diário de classe, o que você fez? Que atividade pedagógica? Tem que botar uma atividade de pintura, outra rodinha, uma musiquinha, uma coisa assim, mas também se dá nas outras... Nas relações, né? Com a criança, nas brincadeiras e outros momentos ao longo do dia (...) pois é né, essas coisas a gente não... E é uma coisa assim, do grupo todo assim, né? Que a gente realmente... Às vezes a gente se prende mais... Tem que ter uma atividade, que as colegas falam “Não, porque hoje não deu tempo de fazer nada”, aí a colega da pré-escola falou assim “Não, porque eu tô aqui a manhã inteira e não deu tempo de fazer nada”

(...)

Marta: É que às vezes dentro do nosso planejamento tem tantas atividades, são inúmeras atividades, você falou assim “Ah, música clássica”, estávamos trabalhando um projeto de música e arte, tinha todas as artes e realmente tinha um cd de música clássica que a gente colocava, e daqui a pouco eles estavam na pintura, e depois estava... E isso ia e quando vê, uma coisa tá entrando na outra.

Assim, parece que a sucessão de atividades obscurece a possibilidade de ver as crianças. As professoras não falam das crianças e suas conquistas, mas falam da lista de atividades. Com isto, as questões em relação à rotina expõem a importância de planejá-la. É importante salientar que ao planejar e organizar a rotina de trabalho pedagógico, cria-se um espaço educacional que favorece aos envolvidos nessa relação uma experiência educativa com ampla construção e participação, que engloba tanto professores como crianças. Dessa forma, planejar a rotina de trabalho evita que a mesma se resuma a uma hierarquia de horários e tarefas pré-definidas pelos adultos, com poucas chances de alterações (Cabral, 2017, p.33).

Para a docência na creche, podemos pontuar que as ações dos bebês e crianças pequenas são constituidoras do trabalho pedagógico. Deste modo, uma observação atenta

para o que eles nos indicam como possíveis caminhos a serem seguidos para compor a ação docente se torna fundamental na construção do planejamento, para que este vá ao encontro do que é significativo para as crianças.

Como perceber as ações significativas? Ponto de partida é a observação das crianças: o que buscam saber sobre o mundo à sua volta, quais suas preocupações e que perguntas estão fazendo num dado momento? [...] é necessário, pois, olhar a criança, as diferentes crianças, os movimentos do grupo. É urgente ouvir suas perguntas: no choro, no balbúcio, no gesto, na palavra, na ação. A escuta é a disponibilidade ao outro e a tudo que ele tem a dizer. E mais: a escuta torna-se, hoje, o verbo mais importante para se pensar e direcionar a prática educativa. (Ostetto, 2000, p. 194)

Nos enunciados das professoras é possível perceber que elas reconhecem essa observação atenciosa para as iniciativas das crianças como necessário na composição do trabalho docente, ratificando esta observação como uma ação docente; que vai além do tomar conta. Uma ação intencional onde reconhecem e valorizam as iniciativas das crianças.

Pesquisadora: O que você acha?

Isabel: Acho que nas brincadeiras livres a gente mais que medeia; observa, assim, tem o pedagógico ali o tempo todo.

Daniela: E observar é pedagógico?

Maria e Isabel: É

Isabel: porque o quanto você vê... assim, falas deles entre si, a resolução do conflito (...) vou filmando, batendo foto, cada hora está um grupinho diferente brincando de outras formas, por mais que tenham sempre os mesmos brinquedos. É sempre o escorrega, gangorra, piscina de bolinhas e a casinha e todo o dia é uma forma diferente de eles brincarem. Por mais que a gente fique naquele “ah não! vai cair!”, eu deixo ... se eles têm coragem, vamos lá (...) e eles vão lá e modificam a história, não é sempre a mesma história; não é monótono. Todos os dias, sempre a mesma coisa, às vezes pátio de manhã e pátio de tarde, mas eles brincam de outra forma, no mesmo dia.

(...)

Gisele: Que a gente falou assim, mas qual o papel da docência? Qual o papel do professor com os bebês? É observar? Que a gente fala muito que seria um professor observador e o que é ser professor observador? Um professor que tenta pegar a observação dessa criança e tá... A partir dessa observação entendendo o processo, mas o que seria esse observar?

Pesquisadora: A observação é uma ação pedagógica? E quando é? E quando não é? O que é propositivo quando a gente tá falando de bebê? Acho que a Gisele traz questões... Alguém quer falar do que ela falou? Observar é agir?

Gisele: Pois é, é uma ação, né? Observar é uma ação pedagógica. E como fazê-la?

Marta: Quando tem intenção é uma ação pedagógica, quando não tem intenção é apenas uma observação, eu vejo assim... Assim, tá observando as crianças ali brincando “Ah elas estão brincando”, mas quando tem uma ação pedagógica... Um exemplo, você organizou um espaço e aí quando elas chegarem que elas se depararam com aquele espaço e elas ficaram encantadas, uma vai pra lá e a outra vai pra cá e aí você começa a observar sua intenção, que você teve, aí eu acho que, ao meu ver, o pedagógico tá aí, agora quando você tá ali “Ah deixa brincar, eles estão brincando”...

(...)

Marta: Eu acho que o diálogo, né? O diálogo entre os atores [...]

Pesquisadora: Como é que é na relação do professor com a criança pequeninha o diálogo? O que você chama de diálogo?

Marta: Essa observação com o diálogo, né? Um caso do berçário que eles ainda não sabem falar, não se expressam ainda com a fala, mas determinados comportamentos você vai observar, né? Através dessa observação você já vai ter uma... Mais ou menos uma noção, vai identificar o que ele tá querendo dizer [...]

A observação atenta para as crianças reafirma que o pedagógico está além das atividades propostas e dirigidas pelos professores. Através dessa ação, é possível compor o trabalho pedagógico com o que é de interesse e significativo para as crianças, o que reflete em um planejamento que transcende uma listagem de atividades, que procura entrar em uma relação efetiva de troca com os pequenos.

Porém, se nas falas anteriores as professoras mostraram o reconhecimento pelos interesses das crianças; fruto da observação e escuta atenciosa, em alguns outros momentos elas compreendiam as ações que derivavam das iniciativas das crianças como algo “menor”; “de improviso”; “feito para passar o tempo”, quando essas não estavam registradas antecipadamente no planejamento. Isso revela uma importância maior no que está escrito previamente no planejamento do que nas iniciativas vivenciadas pelas crianças, que é fruto da reflexão na ação e não somente anterior à ação.

Isabel: [...] aí botei essa corda foi isso, mas não estava no planejamento realmente não, não tinha corda no planejamento...

Pesquisadora: É um planejamento aprisionamento...

Isabel: E eu fiquei com aquela cara assim... Eu não podia nem esticar o planejamento pra ela pra mostrar, falei assim “Não, mas se lembra que fui pegar algumas coisas, vi várias cordas e te pedi e você falou que eu podia pegar”

Pesquisadora: Ai olha como é interessante né, Isabel, que assim, uma situação que você inventou de brincadeira...

Isabel: Que era tranquila...

Pesquisadora: É, mas você mesma não a valoriza quando você diz que não tá no seu planejamento, uma coisa que era pra passar o tempo, era antes da saída, então assim, em que lugar que a gente coloca as coisas que a gente faz?

(...)

Pesquisadora: Às vezes, coisas que a gente chama desse jeito se olhar de novo talvez sejam as coisas mais interessantes... O que parece sem importância, né? Para o quê a gente tem dado importância? Pra chamadinha?

Marta: Na hora da saída que a gente às vezes dá um “Ah vou fazer isso”, e as crianças curtem mais, no momento que você coloca... Vamos brincar de auditório, para as crianças cantarem, no caso dos maiores, e as crianças começam a cantar e os outros aplaudirem e ali é o momento que as crianças às vezes curtem mais, tipo assim, não tá no planejamento, fez pra passar o tempo, dá tempo de chamarem e eles não ficam ansiosos, né? Que vai chamando de criança em criança e aquilo ali que às vezes não é o nosso planejamento e realmente tá fazendo diferença na vida deles, e às vezes aquela atividade de passar o tempo é que pra eles foram mais importante do dia.

Pesquisadora: E por quê? Por que será que essa história do auditório, por exemplo, é ótima, poderia ser mais importante pra eles do que...

Marta: Porque ali eles têm autonomia de fazer o que realmente interessa pra eles, não aquilo que a gente acha que interessa, que é interessante, porque às vezes a gente faz todo um planejamento achando que aquilo ali vai ser interessante pra criança e no momento que a gente dá liberdade pra eles fazerem o que querem de uma forma que a gente tá ali controlando mas não tá interferindo, só no olhar, eles às vezes aproveitam muito mais.

(...)

Maria: [...] bem interessante esse episódio do balão que deu uma outra atividade que a gente não estava esperando, então eu lembrei disso na hora.

Pesquisadora: De o que é atividade?

Maria: Isso

Pesquisadora: E o que é planejamento que tem mais a ver com uma intencionalidade, um olhar atento...

Maria: Eu podia ter esquecido o balão né? Não, vamos continuar, esquece o balão.

Pesquisadora: Planejamento... Uma coisa que se prevê muito antes, mas com uma disponibilidade presente, constante né? Pra capturar e potencializar o que tá acontecendo... Planejamento colado no... Você planeja na hora, planejou e foi.

Maria: É, planejei na hora.

Pesquisadora: Isso não é menos importante do que aquilo que você em casa planeja pra fazer amanhã...

A partir das passagens anteriores podemos também destacar como o planejamento não se limita a uma ação anteriormente pensada e registrada. Planejar o trabalho pedagógico com as crianças também significa estar atento aos acontecimentos que surgem a partir das relações e interações no espaço da creche. Assim, um olhar cuidadoso às iniciativas dos pequenos permite que o planejamento também seja compreendido como uma reflexão na ação, entendendo que os momentos vivenciados pelos sujeitos podem ser captados e potencializados.

Deste modo, a partir do que foi apresentado nessa seção, nota-se que planejar e organizar a rotina pedagógica de trabalho na creche implica em uma possibilidade de superar a rotina concebida como uma estrutura rígida e prescritiva das ações dos professores, permitindo que docentes e crianças possam viver o tempo e as experiências dentro do espaço da creche de maneira significativa., deslocando-se da perspectiva padronizadora e repetitiva.

Além disso, ressalta-se que o planejamento não se resume apenas a uma listagem previamente preparada, onde há poucas possibilidades de alterações. O ato de planejar provoca uma atitude reflexiva que favorece a composição do trabalho docente a partir do que as crianças pequenas e bebês apontam como possíveis caminhos a serem percorridos nessa experiência educacional na creche.

2.3 - As ações de atenção e de cuidados na educação das crianças de 0 a 3 anos.

No que diz respeito as ações de atenção e de cuidados, como fora citado anteriormente, planejá-los tem grande importância, já que ocupam grande espaço/tempo no dia a dia na creche. Habitualmente, na organização da rotina, os momentos de cuidados aparecem com horários pré-estabelecidos (como o horário do banho, do sono e etc.); e isso pode ser justificado pela preocupação em dar conta dessas ações dentro de um limite de tempo definido, para que não “atrapalhem” as outras atividades programadas. Com isso, as ações de cuidados se reduzem a um atendimento imediato das demandas dos bebês e crianças pequenas, trazendo o cuidado para uma dimensão protetiva (GUIMARÃES, 2011).

Gisele: Lá são vinte e três crianças pra duas auxiliares dar banho e pentear todo mundo...

Pesquisadora: E o que elas vão fazendo enquanto não são penteadas?

Gisele: Às vezes ficam sentadas, né? Alguns ficam de cabeça baixa ou às vezes quando estão na sala brincando com alguma coisa, mas... O vídeo, o bendito vídeo e assim... Parece fabril, né? O termo que você usou, é fabril mesmo, igual fábrica, vem um e aí vai o outro...

Apesar dos avanços no sentido de consolidar a educação das crianças de 0 a 3 anos e a profissionalidade docente nessa etapa educacional, ainda é forte a associação do trabalho das professoras da creche à maternagem, além de relacionar o cuidado a uma ótica assistencialista e de idealizar o espaço da creche como lugar de guarda e proteção às crianças. De acordo com Guimarães

A creche é entendida somente como “lugar para deixar a criança enquanto a mãe trabalha”, quase um depósito. A mãe é considerada como “em falta” porque trabalha; a criança coloca-se como objeto da ação de diversos órgãos de assistência, proteção e educação, também considerada como “em falta”. (Guimarães, 2011, p. 37)

Nos discursos produzidos pelas professoras em nossos encontros, elas relataram como essa concepção de cuidado protetivo e assistencialista ainda está muito presente nas instituições e nas práticas dos professores.

Marta: Por mais que tenha uma concepção pedagógica, mas esse cuidado de mãe ainda tá (...), mas em alguns momentos que as pessoas têm muito aquela questão do medo de se machucar.

Roberta: Então, essa questão da proteção eu sofri um bocado com o berçário no parquinho, né? Eu era a que protegia, tive que desconstruir isso na escola, por mim o berçário não descia descalço, correndo... Não descia no escorrego, botava no tatame fofinho pra eles ficarem só ali... as outras professoras “Não, eles conseguem...vai, deixa eles tirarem o chinelo, deixa eles pisarem no chão, deixa subirem no escorrego” e aí até hoje quando elas me mandam fotos deles no escorrego maior eu fico “Ai meu Deus!”... então assim, é desconstruir mesmo... aí eu vi que os pequeninhos de um ano se misturando com os cinco anos e meio, os maiores tomavam conta dos menores isso é...

(...)

Isabel: Acho que esse cuidado que ainda às vezes é o nosso calcanhar... O probleminha ali, o X da questão, o cuidado e o educar estão caminhando juntos, mas muitas vezes a instituição preza muito o cuidado, essa questão da valorização, você fica muito presa só no cuidado [...] têm essas questões ainda que ficam muito presas ao cuidado, a especificidade do professor de bebês ela ainda tá batendo ali na trave em relação a esse cuidado...

Cabral (2017) ressalta que as ações de cuidados corporais não devem ser compreendidas apenas como atos que visam saciar as necessidades fisiológicas imediatas dos pequenos, mas reforça que essas são ações que compõem a docência na creche. Dessa forma, no contexto educacional da creche, o cuidado se apresenta como uma forma de se relacionar e de aprendizado com o outro.

No que se refere às ações de cuidado e de atenção, estas proporcionam diversos encontros entre professores e crianças - de forma coletiva e individual - e entre crianças e seus pares. De acordo com Schmitt

Chamar a atenção para o aspecto da atenção individualizada no contexto dos bebês e crianças pequenas, não possui o intuito de defender esta como uma centralidade da ação docente, sob a consideração apenas das ações de cuidado. Todavia, observo que estas

ações e relações vividas com os bebês e crianças pequenas na creche, fomenta a composição de um contexto heterogêneo, composto pela condição policrônica da vida em grupo. (Schmitt, 2014, p. 226)

Assim, mostra-se importante pensar o planejamento para além de uma ferramenta que irá listar as atividades do dia. A multiplicidade de ações e relações simultâneas desencadeadas dentro do espaço coletivo da creche, principalmente nos momentos de atenção e de cuidados individuais, demonstra que planejar e organizar os espaços pensando nessas ações, permite que bebês e crianças pequenas não dependam o tempo inteiro de um adulto para as suas atividades, mostrando que a atenção e o cuidado podem estar, por exemplo, no olhar e na fala do educador.

É necessário que o individual esteja presente dentro do coletivo de forma que as ações das professoras não sejam automatizadas, oferecendo atenção à criança que se encontra à sua frente, proporcionando trocas significativas, principalmente nos momentos de cuidados com o corpo da criança, em que esse “individual” mais se entrelaça com o coletivo. No entanto, deve-se ter a clareza de que ser professora não quer dizer estar sempre na “cena” com as crianças, muitas vezes a presença do adulto infere uma outra posição, a de observador. (Duarte, 2011, p. 170)

O diálogo a seguir mostra como há diferentes maneiras de o professor se fazer presente, mesmo não estando diretamente em cena com as crianças.

Roberta: e aí na segunda escola que eu fui, aí é uma escola... O escorrego numa altura assim [...] aí fazia o combinado, subia só um por um no escorrego, só por esse e por essa escada aqui porque não conseguia estar nos dois, aí quando cheguei lá...

Pesquisadora: O teu cuidado era nos combinados, né? Tinha uma palavra tua, tinha um contorno que você dava nos combinados...

Roberta: Quando cheguei que eu me deparei com os bebês, eles não andavam eles engatinhando subiam na escada, aquilo pra mim era... Eu ficava assim “Gente...”, eu parava do lado dos bebês ao mesmo tempo que estava com um subindo, estava com outro que estava descendo, aí o pessoal “Para, Roberta! deixa eles! Eles conseguem e não sei o que” ... assim, isso foi uma coisa desconstruída em mim, assim, esse cuidado só de “não pode se machucar” [...]

Pesquisadora: E tem uma coisa, né? Um cuidado no olhar; que as crianças não só escutam o que a gente fala, né? Elas se mobilizam com o nosso olhar, elas sabem que

estão sendo olhadas, né? E o olhar cuida, a palavra cuida, mesmo com os que não falam, né? A nossa presença faz uma total diferença...

Roberta: É, depois eu...

Pesquisadora: Então assim, deixar rolar não é virar as costas e fazer outra coisa, é ter outros modos de presença que cuida, né? É uma aprendizagem...

Marta: Eles olham para a gente e continuam fazendo, até os bebezinhos mesmo eles olham...

Pesquisadora: Principalmente os bebezinhos

Marta: Quando eles vão fazer uma coisa com o amiguinho e eles sabem que não podem, eles olham bem para a gente, faz assim com a cabeça e eles param ou não, né?

Pesquisadora: Ou quando eles vão fazer coisas de subir num lugar e se você tá olhando ele vai e confere se você tá olhando, né? Então tem uma sintonia e uma construção de segurança que passa por esse dispositivo corporal do contato, né? Que é o olhar também, que é você falar e ele não falar, mas a tua fala faz sentido, a tua presença é sentida de várias formas, porque às vezes, essa coisa de deixar as crianças muitas vezes é confundida com abandonar as crianças, deixar eles livre e fazer outras coisas aí acontece um monte de besteira, mas aprender a modular a presença de diferentes maneiras acho que é um aprendizado dessa docência.

Roberta: E acreditar na criança, né? Na minha opinião, achava que eles iriam errar o degrau e bater o queixo; os pequeninhos, eu ficava imaginando coisas que podiam acontecer com eles, aí comecei a perceber que eles estavam vendo os degraus, estavam subindo e no final quando chegava no tabladozinho falava assim: “Agora senta”, aí eles sentavam e empurravam o bumbum, aí descia tipo assim, o mecanismo de subir e descer ... Aí comecei a ficar um pouquinho mais longe, mas sempre monitorando aquela subida e descida do escorrego [...]

Pesquisadora: Com o teu olhar presente ali.

Roberta: É! e quando eles foram pro grupo dois eles queriam ir pro segundo escorrego, e aí já era demais pra mim, aí falava com eles “Olha, o grupo dois não pode nesse grande, vocês ficam só no amarelinho” ((risos))... Aí eles iam subindo o degrauzinho, o Miguel, que era mais sapeca, ele me olhava assim aí... não, né? Aí desciam, aí eles olhavam pra outra professora, que a outra deixava e ainda falava “Roberta!”, tipo assim, “tô aqui em cima!”

Pesquisadora: Quantas coisas que você aprende, né?

Assim, planejar também aparece como refletir sobre o ocorrido para pensar novas possibilidades futuras de atuação. A modulação da presença do adulto, a partir de sua reflexão sobre a potência das crianças é um modo de considerar a intencionalidade pedagógica na rotina. Em relação à atenção e o cuidado individual, as professoras narraram a preocupação em planejar esses momentos, a fim de oportunizar que as

necessidades individuais dos bebês e crianças pequenas fossem atendidas, dentro do contexto coletivo da creche.

Gisele: Eu não daria conta de pentear vinte cabelos, de fazer vinte penteados... Gente, eu não conseguiria [...]

Roberta: Mas será que não tem... Pelo menos assim, não tem planejamento nesse momento? Que pelo menos assim, lá na nossa turma nessa hora do... Eu falo mesmo, eu arrumava o cabelo das crianças, elas adoravam e assim... mas não é uma coisa mecânica, fabril, mas era um momento que eles estavam ali e eu também... Momento afetivo, pelo menos com a nossa turma havia uma intencionalidade nesse momento de estar ali no cabelo, na hora do sono...

Pesquisadora: Qual era essa intencionalidade?

Roberta: A troca afetiva... Entre o professor [...] porque assim, eles chegavam de manhã quando a gente os recebia, o acolhimento era uma coisa mais coletiva, aí ia para uma atividade e depois ia para o pátio, um momento mais coletivo entre eles, a hora do banho e àquela hora do sono era o momento que a gente tinha de dar uma atenção mais individual [...] porque às crianças precisam, né? Elas chegam 07hrs 30min da manhã na escola e sai 17hrs 30 min. da tarde, ficar só no coletivo... Às vezes estão precisando daquele...

Pesquisadora: Dessa alternância...

(...)

Marta: [...] um monte de berço, um monte de cadeira refeição, era um monte de bebê conforto, então assim, era aquela coisa padronizada igual àqueles filmes de antigamente, todo mundo tá dormindo, todo mundo tá sentado fazendo refeição, todo mundo tá sentadinho e a gente tá cantando música e as crianças já estão com a fralda trocada e era muito assim, e agora não, uns tão dormindo, outros estão sentados na cadeira de refeição, de repente tomando uma mamadeira que não quis tomar antes (...)

As passagens anteriores mostram a possibilidade de romper com a concepção de docência como sendo uma atividade que se limita a ensinar algo para alguém; de forma passiva e vertical. Especialmente na educação das crianças de 0 a 3 anos, a docência se compõe no olhar, na voz, no compartilhamento da atenção do professor de forma individual e coletiva, na multiplicidade e na simultaneidade das ações dos sujeitos. Desse modo, torna-se relevante “o movimento de pensar o planejamento de espaços e tempos como mobilizadores das ações das crianças e não só a ação direta do professor.” (Schmitt, apud Arenhart; Guimarães; Santos, p. 3, 2018)

As peculiaridades da criança nos primeiros anos de vida, antes de ingressar na escola fundamental, enquanto ainda não é “aluno”, mas um sujeito – criança em constituição-, exige pensar-se em objetivos que contemplem também as dimensões de cuidado e outras formas de manifestação e inserção social próprias deste momento da vida [...] Não é por acaso que prefiro o termo *educar* no contexto da Educação Infantil. Este termo parece dar um caráter mais amplo que o termo *ensinar* que, em geral, refere-se mais diretamente ao processo ensino-aprendizagem no contexto escolar. (Rocha, p.31, 2001)

Podemos considerar o corpo como uma importante dimensão no espaço educativo da creche, pois através dele surgem diversas possibilidades de contatos, diálogos e afeto (GUIMARÃES; ARENARI, 2018). No que tange aos cuidados corporais na educação das crianças de 0 a 3 anos, reafirma-se a importância de compreendê-los como parte indissociável do educar.

O corpo é “o grande mediador das ações sociais dos sujeitos na trama da vida cotidiana, é pelo corpo que se relaciona com o mundo social e material e é por meio dele que se constrói a identidade [...]” (Le Breton apud Cabral, 2017), e para as professoras, o corpo é entendido como grande protagonista na docência na creche.

Marta: [...] eu acho que tem mais corpo, mais entrega quando a criança... De zero a três anos, você trabalha mais o corpo, mais a entrega mesmo, assim, você utiliza até a questão... Muito a questão da fala na parte da linguagem, você trabalha com todas as linguagens, então você traz muito a questão do corpo.

(...)

Isabel:[...], mas existe essa diferença, e quando são bebês e ou até três anos eles têm essa coisa mesmo do toque, do corpo, o tempo todo chamando a sua atenção pra ele...

(...)

Gisele: Corpo que narra... Narra assim, acho que uma questão de... Porque a gente não tem a linguagem verbal, mas a gente tem a linguagem corporal, né? Então, quando ela fala do corpo que se entrega, né? Dessa entrega do corpo tanto do educador; do professor, quanto da criança é porque... É um corpo que pergunta e que responde, é uma coisa responsiva mesmo ali no trabalho, então você responde com teu corpo e a criança tá ali te... Se expressando com o corpo dela e ela exige essa resposta no seu corpo, às vezes mais no corpo do que com a palavra...

As falas anteriores são importantes para a superação da cisão entre corpo e mente, entre o cuidar e o educar, que ainda persistem ao longo de toda a história da educação

infantil. Considerar as ações de cuidados corporais como parte integrante do trabalho pedagógico permite-nos romper com a concepção de um cuidado meramente protetivo, criando-se possibilidades de relações efetivas e de um cuidado e de uma atenção de qualidade entre adultos e bebês e crianças pequenas.

Dessa forma, planejar as ações de atenção e de cuidados corporais torna-se importante. A atitude intencional e reflexiva de pensar esses momentos torna propício que essas ações dentro do espaço educativo da creche sejam realizadas com sensibilidade e solicitude; possibilitando relações mais afetivas e humanas, evitando que se transformem em ações reguladoras e desconexas da sua dimensão educacional.

Considerações finais

Neste trabalho foram apresentadas as relações entre planejamento e ações de atenção e de cuidados na educação das crianças de 0 a 3 anos. Além disso, foi abordado a importância do ato de pensar e planejar essas ações de maneira a privilegiá-las como atitudes responsivas e não aligeiradas, possibilitando efetivo envolvimento entre professor e crianças.

A partir dos discursos das professoras que participaram da pesquisa acerca das suas práticas docente, somando-se às referências teóricas de diferentes autores sobre o este tema, foi possível refletir sobre a dimensão pedagógica da atenção e do cuidado, além de reafirmá-los como componente da ação docente. Além disso, podemos destacar as tensões entre rotina e planejamento e suas implicações nos momentos de atenção e de cuidado.

Neste trabalho, buscou-se também apresentar os conflitos existentes em relação a uma rotina de trabalho com as crianças na creche programada de maneira rígida, o que ao longo evidenciou-se como um influenciador de planejamentos de trabalho pedagógico inflexíveis, que em muitos casos, tornam-se limitadores para relações mais fecundas entre os sujeitos, além de diminuir as ações criativas tanto de crianças como dos professores, já que a atenção está voltada para o cumprimento das atividades planejadas pelo professor.

A partir dos diálogos e discussões instaurados no espaço da pesquisa, pude refletir sobre a relevância do planejamento e organização dos espaços e da rotina de trabalho pedagógico, a fim de possibilitar que o atendimento às demandas afetivas e corporais das crianças sejam realizados com qualidade e compreendido em sua dimensão educativa.

Além disso, este trabalho foi importante para ajudar a ampliar a minha forma de compreender a docência, mostrando que a ação do professor não se constitui apenas no planejamento e ensino de conteúdo, mas também se constitui no olhar, na escuta e na fala; na forma de pensar e organizar os espaços e tempos na creche, a fim de oportunizar o atendimento das ações de cuidados - tanto de forma individual como coletiva - reafirmando, assim, que a docência também é constituída na relação com o outro.

Referência bibliográfica

- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas: 2000.
- BARBOSA Maria Carmem. **Tempo e cotidiano: tempos para viver a infância**. Leitura: Teoria & Prática, Campinas, v.31, n.61, p.213-222, nov. 2013.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2009.
- CABRAL, Viviane. **As relações sociais entre professores e bebês no espaço educativo da creche: considerações sobre o corpo dos bebês**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2017.
- DUARTE, Fabiana. **Professoras de bebês: As dimensões educativas que constituem a especificidade da ação docente**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2011.
- FALK, Judit (Org.). **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy**. Tradução de Suely Amaral Mello- revisão de tradução de Jaqueline Moll- 1ª edição Araraquara: JM Editora. São Paulo, 2004.
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Discutindo sentidos da palavra intervenção na pesquisa de abordagem histórico cultural. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção; RAMOS, Bruna Sola. (Orgs.). **Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010.
- GUIMARÃES, Daniela; ARENARI, Rachel. **Na creche, cuidados corporais, afetividade e dialogia**. EDUR. Educação em Revista. Belo Horizonte, 2018.

GUIMARÃES, Daniela; ARENHART, Deise; OLIVEIRA, Nubia. **Alteridade e dialogismo na pesquisa com professoras de bebês.** Revista zero a seis, v. 20, n. 38 p. 465-468. 2018.

GUIMARÃES, Daniela; ARENHART, Deise; OLIVEIRA, Nubia. **Docência na Creche: o cuidado na educação das crianças de zero a três anos.** Educação & Realidade, Porto Alegre, 2018.

GUIMARÃES, Daniela. **Relações entre bebês e adultos na creche: o cuidado com a ética.** São Paulo: Cortez, 2011.

OSTETTO, Luciana E. **O planejamento na educação Infantil: mais do que a atividade, a criança em foco.** In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios. Campinas/ SP: Papirus, 2000. pp. 175-200.

ROCHA, Eloísa A. C. **A pedagogia e a educação infantil.** Revista Brasileira de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, nº 16. Campinas, 2001.

SCHMITT, R. V. **As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas: contornos da ação docente.** Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação – UFSC – Florianópolis, 2014.